

Sylvia Opozda-Suder

Wychowanie moralne jako kategoria pedagogicznych analiz w kontekście niepełnosprawności intelektualnej

Wstępna analiza zagadnienia

W podjętym w niniejszym opracowaniu dyskursie na temat różnorodnych kategorii pedagogicznych ważne miejsce wydaje się zajmować problematyka wychowania moralnego. Tworzy ona dynamiczną kategorię rozważań o szerokich możliwościach analitycznych, będąc opozycją do statycznej i zamkniętej perspektywy pojęcia¹. Jej otwarty i polisemiczny charakter bierze się z ciągłych transpozycji naukowych refleksji dotyczących aksjologicznych podstaw wychowania, powodując, że problematyka ta jest integrującą i podstawową kategorią dociekań oraz opracowań różnych dyscyplin naukowych.

Dzieje się tak, gdyż wychowanie moralne – posiadające określoną strukturę ontyczną – nie tylko ma podstawy w pedagogice, ale także jest mocno osadzone w różnorodnych filozoficznych koncepcjach człowieka, antropologii filozoficznej, jak i aksjologii. Jako proces tworzący rzeczywistość oddziaływań międzyludzkich (społecznych), rozgrywający się w psychice jednostki, jest obszarem teoretycznych analiz psychologii i socjologii². Refleksja nad wychowaniem moralnym jako kategorią pedagogiczną musi więc ukazywać jej pulsowanie³ w przestrzeni paradygmatycznej, w jak najszerszym kontekście naukowych ustaleń.

Istota omawianej kategorii wydobywa się już po wstępnej analizie literatury przedmiotu dotyczącej problematyki wartości w wychowaniu. Wynika z niej, że w historii myśli pedagogicznej ukształtowały się rozmaite stanowiska w sprawie obecności dyskursu aksjologicznego w pedagogice⁴. Pogląd scjentyistyczny, kwe-

¹ B. Bieszczad, *Kategorie wiedzy o wychowaniu – wstęp do problematyki* [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), Wers, Bydgoszcz 2008.

² W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996, s. 114.

³ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Impuls, Kraków 1995, s. 25–26.

⁴ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 2007, s. 145.

stionujący potrzebę i zasadność formułowania sądów oceniających i normatywnych w nauce (tym samym w pedagogice), utracił swoją rację bytu pod wpływem zmiany paradygmatu na rzecz stanowiska humanistycznego, w pełni uznającego konieczność włączenia komponenty aksjologicznej w obszar nauk o wychowaniu. W związku z tą zmianą dało się zauważyć duże zainteresowanie problematyką wartości w wychowaniu, mocno osadzającą kategorię wychowania moralnego w rozważaniach natury pedagogicznej. Wskazano, że wychowanie musi mieć wymiar aksjologiczny, gdyż tylko takie jego ujęcie urzeczywistnia idee kreowania człowieka wartościowego. Żaden człowiek nie może bowiem istnieć poza światem wartości, które są uznawane za najistotniejsze składniki konstytuujące całą sytuację wychowawczą oraz dokonujący się proces wychowania⁵.

Inną kwestią, wokół której narasta problematyka wychowania moralnego, jest wielość ujęć dotyczących pytania o koncepcje człowieka oraz sposób istnienia wartości ukierunkowujących różnorodność myśli na temat rozpatrywanej kategorii. Przyjęcie określonej koncepcji człowieka i istnienia wartości powoduje wyodrębnienie różnych koncepcji wychowania moralnego, potwierdzając słuszność nadania tej problematyce rangi kategorii. Problematyka ta domaga się przyjęcia w odniesieniu do sytuacji wychowawczej określonej koncepcji człowieka - dorosłego, jak i człowieka - dziecka - może dominować statyczne bądź dynamiczne podejście do jego aktywności⁶. W kontekście pytania o sposób istnienia wartości (jak i ich hierarchii) zasadnicze wydają się natomiast dwie koncepcje, czyli subiektywizm lub obiektywizm aksjologiczny, co również będzie miało określone konsekwencje wychowawcze. Różne konstelacje obu stanowisk dotyczących koncepcji człowieka i sposobu istnienia wartości stały się bowiem podstawą tworzenia koncepcji wychowania na podstawie kontinuum: od ujęcia autorytarnego czy totalitarnego do personalistycznego. Zgodnie z tym, jak wskazuje Krystyna Ablewicz⁷, statyczna koncepcja człowieka oraz obiektywna koncepcja istnienia wartości będzie bliska sytuacji wychowawczej typu totalnego, w której wychowanie będzie się ograniczać niejako do wpajania z góry określonej hierarchii wartości: często bezwzględnych, mających ustaloną formę wyrazu w postaci narzuconych zachowań akceptowanych społecznie.

Przyjęcie subiektywistycznego lub obiektywistycznego sposobu istnienia wartości i dynamicznej koncepcji człowieka wpływa z kolei znacząco na zmianę relacji zachodzących między wychowującym i wychowywanym w przestrzeni wychowawczej. W tym ujęciu człowiek, który staje się *per se*, może się stawiać w pozycji stwórcy lub twórcy wartości. W pierwszym przypadku człowiek sam kreuje świat wartości, inicjuje ich powstawanie, postrzega siebie jako ostateczny podmiot tworzący. W drugim człowiek jest realizatorem wartości, nie stwarza świata war-

⁵ Zob. U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania* [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006; W. Cichoń, op. cit., s. 113.

⁶ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 178 i n.

⁷ Ibidem. s. 187-189.

tości, lecz korzysta z danego mu do dyspozycji porządku normatywnego – mogąc decydować, mając przestrzeń na własny wybór – urzeczywistnia określone wartości. Trzeba jednak podkreślić, że przyjęcie obiektywnego charakteru istnienia wartości wcale nie przesądza o konieczności jej realizowania. Pojawiająca się tu powinność nie jest utożsamiana z przymusem, gdyż zostawia miejsce na autonomiczną decyzję podmiotu⁸.

Mając w pamięci uzasadnienie ukazujące wychowanie moralne jako swoistą kategorię pedagogiczną, warto jeszcze zwrócić uwagę na inne jej atrybuty konstytuujące, związane (oprócz wskazanej koncepcji człowieka i sposobu istnienia wartości) z takimi pojęciami jak wartość i ich hierarchia, względem których wychowanie moralne jest kategorią pojemniejszą, uwzględniającą różne teoretyczne ich ujęcia.

W obrębie samego pojęcia wartości mamy już do czynienia z wielością definicji. Wynika ona stąd, że ów termin także znajduje się w polu zainteresowania różnych dyscyplin naukowych. Udzielenie odpowiedzi na fundamentalne pytanie: czym jest wartość?, jednoznaczne zdefiniowanie tego pojęcia wydaje się bardzo trudne, jeśli w ogóle możliwe. Dzieje się tak z powodu funkcjonującego w naukach społecznych relatywizmu metodologicznego. Dopuszcza on stosowanie różnych metod badawczych oraz interpretacyjnych, o czym może świadczyć odmienna w poszczególnych dziedzinach nauki istota terminu wartości. W filozofii przypisuje go się do obszarów etyki i estetyki. W polityce problem wartości ma podstawowe znaczenie dla edukacji politycznej, w ekonomii natomiast wartości są przedstawiane na zasadzie ich relacji z dobrem. Socjologia zajmuje się wartościami zbiorowymi i ich znaczeniem dla systemu społecznego, w antropologii wartości są zjawiskiem kulturowym. W centrum zainteresowania psychologii znajdują się zaś wartości rozumiane jako czynniki determinujące sposób postępowania jednostki⁹. Jak jednak wskazuje Władysław Tatarkiewicz „[...] to co wygląda na definicje wartości, jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący”¹⁰.

Rozważania nad wychowaniem moralnym nadają dużą wagę także refleksji nad sposobami wyrażania wartości w procesie wychowania, ze względu na wielorakie możliwości wyboru i hierarchizowania wartości w określony indywidualny system¹¹. Wychowanie moralne zawiera dwa cele: pierwszy – związany z ukierunkowaniem procesu wychowania ku wartościom postulowanym (zgodnym z przyjętym w danym społeczeństwie porządkiem normatywnym), drugi – związany z urzeczywistnianiem przyjętych wartości zawartych w uznanej drabinie aksjologicznej, którą należy rozpatrywać zarówno w wymiarze horyzontalnym – od wartości najniższych do najwyższych, jak i wertykalnym – od wartości pozytywnych do negatywnych.

⁸ Ibidem, s. 190–191.

⁹ K.J. Brozi, *Antropologia wartości*, UMCS, Lublin 1994, s. 311.

¹⁰ Za: J. Maszalski, *Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania*, „Chowanna” 2008, nr 1, s. 131–141.

¹¹ Zob. M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980.

Zgodnie z tym właściwe kierowanie procesem wychowania powinno zmierzać do osiągnięcia autonomii osobowej wychowanka, wskazywać drogę urzeczywistniania postulowanych wartości, pozostawiając jednak otwartym pytanie o porządek uznawanej hierarchii. Chodzi bowiem o takie ukształtowanie takiej struktury aksjologicznej wychowanka, jakie przemienia wartości postulowane „[...] w imperatywy służące człowiekowi jako busola na szlakach życia”¹².

W kontekście hierarchii wartości pojawia się kolejny dylemat, wskazujący jak bardzo myśl pedagogiczna jest splątana przez rozmaite ambiwalencje wymuszające krytyczne spojrzenie na wiele kwestii związanych z problematyką wychowania moralnego. Samo bowiem rozstrzygnięcie problemu subiektywistycznego bądź obiektywistycznego istnienia wartości nie wystarcza. Pytanie musi zostać odniesione również do sposobu istnienia hierarchii wartości. Zaprzeczenie istnieniu określonego porządku wartości, nawet przy uznaniu, że wartości istnieją obiektywnie, nie wystarcza, gdyż otwiera jedynie drogę do relatywizmu moralnego, dając każdej jednostce możliwość tworzenia indywidualnego porządku aksjologicznego i swoistą w tym dowolność. Przyjęcie obiektywnego charakteru systemu wartości zawsze pozwala natomiast na odnalezienie jakiegoś punktu odniesienia w stałych wartościach o charakterze wartości uniwersalnych (autotelicznych), dając uzasadnienie dla własnych wyborów w sytuacjach trudnych aksjologicznie¹³.

Syntetyzując przedstawione uwagi, należy zaznaczyć, że niewątpliwie nie wyczerpują one wieloaspektowości zagadnienia związanego z wychowaniem moralnym. Zarysowują wyłącznie niektóre problemy, czyniąc je ciągle otwartymi, ukazując ostatecznie wychowanie moralne jako swoistą i złożoną kategorię pedagogicznych analiz. Wydaje się jednak, że świadomość w zakresie omawianej kwestii, dotycząca jej złożoności oraz pojawiających się w jej obrębie dylematów, ma zasadnicze konsekwencje dla przyjęcia określonej koncepcji wychowania moralnego, którego celem jest osiągnięcie pełnej dojrzałości aksjologicznej każdej jednostki.

Dojrzałość aksjologiczna jako cel wychowania moralnego

Cele wychowania będące jego świadomie wyznaczonymi efektami zawsze znajdują swoje źródło w wartościach, z których są wyprowadzone i uzasadnione. Przytaczając słowa Karola Kotłowskiego, należy zwrócić uwagę, że w założeniach wychowania zawsze „[...] tkwi realizowanie czy osiąganie wartości, gdyż inaczej

¹² B. Żurkowski, *Wychowanie do wyboru wartości* [w:] *Wychowanie personalistyczne*, F. Adamski (red.), WAM, Kraków 2005, s. 289.

¹³ Zob. K. Ablewicz, op. cit., s. 195–199.

żadna działalność wychowawcza nie miałaby sensu”¹⁴. Zgodnie z tym podstawowym celem wychowania moralnego jest rozwój moralny, który stanowi istotę procesu osobowego dojrzewania, wyrażając się w przejściu od niższych do wyższych poziomów rozumowania moralnego i umiejętności widzenia horyzontu wartości drugiego człowieka.

Odwołując się przy tym po raz kolejny do interdyscyplinarnego charakteru omawianej kategorii, warto ukazać pewne jej osadzenie w psychologicznych koncepcjach rozwoju moralnego. Współcześnie w koncepcjach tych rezygnuje się z ujęcia izolowanych czynników rozwoju, opartego na opozycji dziedziczność – środowisko. Opozycja ta jest zastępowana pojęciem interakcji, które nie przeciwstawia sobie tych dwóch czynników, a podkreśla wzajemną zależność między tym, co biologiczne, a tym, co społeczne. Przebieg rozwoju procesów związanych z zadatkami biologicznymi jest więc determinowany przez czynniki zewnętrzne, a zatem bodźce środowiskowe i wychowanie, co odpowiada interakcyjnemu modelowi rozwoju¹⁵.

Najbardziej zgodna z tym ujęciem jest powszechna koncepcja związana z nurtem poznawczo-rozwojowym¹⁶. Rozwój moralny przebiega paralelnie do rozwoju na skali operacji logicznych, wpływając na umiejętności analizowania, oceniania zdarzeń i sytuacji w kontekście nakazów, zakazów i norm społecznych zgodnie z założeniami interaktywnego modelu rozwoju. Rozwój nie jest zatem efektem procesu dojrzewania, na który oddziałują czynniki natury biologicznej, lub uczenia się – jako procesu związanego z wpływem czynników środowiskowych. Jego istotą jest interakcja między poznawczymi i środowiskowymi strukturami, traktująca rozwój intelektualny i społeczny jako procesy mające równorzędny wpływ na rozwój moralny człowieka. Moralność w myśl koncepcji poznawczo-rozwojowej jest „[...] funkcją zrozumienia zasad i charakteru związków jednostki z innymi osobami w jej środowisku społecznym”¹⁷.

Odzwierciedleniem powyższego jest teoria rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga, zakładająca stadialny model rozwoju. Stanowi ona komplementarną analizę procesu rozwoju moralnego w ciągu życia, który przebiega według trójstopniowego schematu. Coraz wyższy poziom rozwoju intelektualnego pozwala na bardziej pogłębione procesy wnioskowania moralnego. Kolejne stadium jest bowiem odzwierciedleniem zmian jakościowych zachodzących w strukturze tego rozumowania (od egocentryzmu i rygoryzmu moralnego do relatywizmu opartego na uniwersalnych zasadach sumienia) oraz odmiennej perspektywy, z jakiej dokonywane jest wartościowanie¹⁸.

¹⁴ Za: U. Ostrowska, op. cit., s. 408.

¹⁵ A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2007, s. 109–110.

¹⁶ Zob. J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2008, s. 106.

¹⁷ Ibidem, s. 108.

¹⁸ J. Trempała, D. Czyżewska, op. cit., s. 113–114.

W początkowym stadium moralności heteronomicznej dominuje egocentryczna perspektywa, w której wszelkie normy i reguły są przestrzegane w celu uniknięcia kary. Rozwój zmierza do okresu, w którym dziecko traktuje zachowania zgodne z normami społecznymi instrumentalnie, dla uzyskania nagrody, a potrzeby innych są przez nie uwzględniane, o ile ich efekty są korzystne z jego punktu widzenia¹⁹. Kolejno zaczyna dominować perspektywa interpersonalnej harmonii, zgodnie z którą jednostka kieruje się standardami należącymi do członków istotnej dla niej grupy społecznej. Ocena zachowania wynika tu ze społecznej aprobaty rówieśników i poczucia członkostwa w określonej społeczności. Następnie zachowanie zaczyna się opierać na szacunku do autorytetów. Zwraca się uwagę nie tylko na motywy działania jednostki, ale również na ich zgodność z systemem norm społecznych. Uznawaną w tym okresie kategorią aksjologiczną jest rygoryzm moralny, zgodnie z którym normy i zasady są takie same dla wszystkich. Powinność ujmowana jest bezwzględnie, jako gwarant dla zachowania porządku i ładu społecznego, co wpływa na surowość ocen innych osób. Przejście na wyższy poziom rozumowania moralnego jest związane z przyjęciem zasad umowy społecznej, zgodnie z którą wartości i prawa są względne, a standardy zróżnicowane. Innymi słowy, przyjęte reguły są ważne dla danego społeczeństwa, choć mogą być zmienne, a niektóre wartości stają się ważniejsze od innych. Ostatni etap to poziom pryncypializmu moralnego. Na tym poziomie człowiek sam poszukuje reguł zgodnych z logicznym rozumieniem, przy uznaniu ich stałości i uniwersalizmu. Dominuje potrzeba przestrzegania powszechnych zasad etycznych, przekonanie o ich ważności i poczucie zobowiązania do ich urzeczywistniania. Regulatorem zachowania jednostki stają się więc właściwe dla niej zasady etyczne i zinternalizowane wartości, tworzące specyficzny i indywidualny dla każdego system wartości²⁰.

Tym samym należy podkreślić, że w świetle przedstawionego ujęcia stymulatorem rozwoju moralnego są interakcje społeczne pozwalające na zetknięcie się z systemami norm i wartości na wyższym poziomie rozwoju. Interakcje w najbliższym otoczeniu stają się katalizatorem własnego rozwoju jednostki, która wskutek doświadczenia dysonansu poznawczego zaczyna dążyć do rozwiązywania odczuwanego konfliktu między własnym niższym poziomem rozumienia norm moralnych a wyższym, doświadczanym w wyniku oddziaływań socjalizacyjnych i wychowawczych. Zgodnie z tym rozwój moralny, związany z internalizacją określonych wartości, stanowi aktywny proces umysłowy, polegający na przyswajaniu nowych, bardziej złożonych schematów wartościowania i ich integrowaniu z dotychczas-

¹⁹ F. Kozaczuk, *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykształcenia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 38.

²⁰ Zob. A. Birch, T. Malin, *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, PWN, Warszawa 2001, s. 92–95; A. Mirski, *Rozwój moralny. Podstawowe kierunki poszukiwań w dziedzinie rozwoju moralnego* [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 748–752.

wymi strukturami moralnymi²¹, kształtując ogólną wrażliwość aksjologiczną jednostki oraz jej ogólną orientację wartościującą²².

Na tym tle zaznacza się, jak wskazuje Krystyna Ablewicz²³, jedno z najtrudniejszych i najbardziej wymagających pytań pedagogiki jako nauki doświadczalnej i praktycznej, dotyczące sposobu przekazu, doświadczania i urzeczywistniania wartości w procesie wychowania. Zawarty w nim problem to odpowiedź na pytanie jak przejść drogę do etapu pełnej dojrzałości aksjologicznej, od wiedzy na temat świata wartości do sfery pełnego ich zrozumienia. Innymi słowy, owo jak należy odnieść do pytania: *jak w sferze wychowania moralnego kreować sytuacje aksjologiczne, które będą sprzyjać rozpoznawaniu, rozumieniu oraz akceptowaniu i urzeczywistnianiu określonego świata wartości*. Odpowiedź na to pytanie musi uwzględnić procesualny charakter dojrzałości aksjologicznej „[...] od etapu odkrywania, rozpoznawania wartości poczynając, poprzez stadium rozumienia wartości, ich uznawania i wreszcie urzeczywistniania, do poziomu najwyższego – tworzenia, kreowania wartości”²⁴. W procesie tym uwidacznia się jedna ważna kwestia. Urzeczywistnianie wartości nie może być uznawane jedynie za efekt wiedzy o wartościach. Przekaz wartości musi się odbywać w procesie ich doświadczania w odniesieniu do konkretnej sytuacji wychowawczej. Z punktu widzenia aksjologii pedagogicznej największe znaczenie ma więc kwestia zależności powstającej między wiedzą o wartościach, sposobem ich realizowania a indywidualnym doświadczaniem tych wartości. Tym samym polem, na którym dokonują się zmiany w zakresie struktury aksjologicznej człowieka, jest horyzont ludzkiej odpowiedzialności. Poczucie odpowiedzialności i umożliwienie odpowiedzialnego działania daje możliwość realizacji wartości przekazywanych w procesie wychowania, uprzedzając ich zaistnienie²⁵. Odpowiedzialność stanowi bowiem rdzeń doświadczania aksjologicznego. Ważnym aspektem tej odpowiedzialności jest przy tym nie tylko odpowiedzialność za siebie, będąca dyspozycją do świadomego i umiejętnego poruszania się w świecie wartości, ale również odpowiedzialność za drugiego człowieka. W kontekście wychowania moralnego odnosi się ona do sytuacji brania odpowiedzialności za czyny dziecka do momentu, w którym nie jest ono jeszcze w stanie samo tego uczynić. Zwiększająca się zdolność do samostanowienia powoduje rozszerzenie pola odpowiedzialności – nałożenie jej również na drugiego człowieka – i zamknięcie koła antropologicznej zasady wychowania, jaką jest fenomen odpowiedzialności²⁶.

²¹ M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006, s. 123–124.

²² Szerzej na temat orientacji wartościujących między innymi *Orientacje społeczne jako element mentalności*, J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), Nakom, Poznań 1990; S. Marczuk, *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001; E. Wysoka, *System wartości i orientacje wartościujące preferowane przez młodzież*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 4, s. 123–145.

²³ K. Ablewicz, op. cit., s. 234–235.

²⁴ U. Ostrowska, op. cit., s. 413.

²⁵ K. Wrońska, *Osoba i wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

²⁶ K. Ablewicz, op. cit., s. 173 i n., 251 i n.

Omówione kwestie uwydatniają jeszcze jeden ważny aspekt zagadnienia związanego z kształtowaniem struktury aksjologicznej dojrzałego człowieka jako pryncypialnej zasady wychowania. W tworzeniu wrażliwości aksjologicznej istotne miejsce zajmuje kształtowanie zdolności do poczucia godności własnej i godności przysługującej każdej jednostce. Doświadczenie to ma na celu potwierdzić najwyższą wartość ludzkiej osoby, uświadomić jej nietykalność, wpływając na jakość życia i sposób doświadczania wartości samego siebie i drugiego człowieka.

Podsumowując, z kontekstu przeprowadzonych rozważań można wyprowadzić kilka wskazań dotyczących wychowania moralnego jako swoistej kategorii pedagogicznej.

Dokonana konceptualizacja ukazuje, że aby wychowanie prowadziło do urzeczywistniania wartości, musi dojść do odkrycia wartości podstawowej, jaką jest człowiek, na drodze spotkania wychowawcy i wychowanka. Stworzenie relacji, w której wychowanek staje się podmiotem współtworzącym proces wychowania, otwiera drogę do skutecznego wychowania.

Ważną dyrektywą jest także konieczność zachowania poczucia indywidualności każdego wychowanka. Wskazanie drogi ku urzeczywistnianiu świata wartości postulowanych dokonuje się tylko dzięki takiemu kierowaniu procesem wychowania, jakie umożliwia osiągnięcie przez wychowanka samoświadomości i autonomii osobowej.

Wychowanie moralne jednostek z niepełnosprawnością intelektualną w świetle wybranych stanowisk

Na tle tak zarysowanej kategorii związanej z wychowaniem moralnym zaznacza się obszar tematyczny dotyczący wspólnych i swoistych cech wychowania moralnego jednostek z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście ogólnych prawidłowości rozwoju moralnego.

Wracając na grunt ogólnych założeń dotyczących wychowania moralnego w ramach interakcyjnego modelu rozwoju, należy wskazać, że oligofrenia odgrywa rolę swoistego czynnika ryzyka zakłócającego prawidłowy sposób społecznego funkcjonowania, na który nakładają się całe kompleksy innych niekorzystnych czynników natury środowiskowej. Uzasadnieniem dla tego jest funkcjonalny (eklektyczny) model upośledzenia umysłowego, zgodnie z którym niepełnosprawność intelektualna nie stanowi cechy organizmu, lecz jawi się jako specyficzny stan funkcjonowania jednostki, powstały w wyniku jej interakcji ze społeczeństwem oraz niekorzystnych doświadczeń życiowych²⁷. Środowisko staje się więc kontekstem rozwoju jednostki z niepełnosprawnością intelektualną, decydując o jej

²⁷ Zob. M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995; A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Żak, Warszawa 1997.

obrazie upośledzenia oraz społecznym funkcjonowaniu. W związku z tym u osób niepełnosprawnych w porównaniu z pełnosprawnymi intelektualnie występuje wyraźna implikacja między efektem rozwoju a wpływem społecznym²⁸. Sama niepełnosprawność w obrębie zdolności poznawczych, pogłębianą przez niekorzystne czynniki, determinuje – w mniejszym lub większym stopniu – określone zaburzenia w zakresie rozwoju rozumowania moralnego. Fakt ten potwierdzają liczne badania, które wskazują, że u osób z obniżoną sprawnością intelektualną występują swego rodzaju trudności w osiągnięciu dojrzałości w sferze wiedzy moralnej oraz dojrzałości aksjologicznej²⁹. Na podstawie tych badań stwierdza się występowanie dodatniej korelacji między poziomem rozumowania moralnego na skali rozwoju Kohlberga a poziomem rozumowania logicznego na skali rozwoju operacji logicznych Piageta. Obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego wyraźnie wpływa na sposób przyswajania przez jednostkę aprobowanych norm i wartości³⁰. Pełna dojrzałość aksjologiczna jest zatem warunkowana uzyskaniem zdolności myślenia formalnego przy odpowiednio wysokim poziomie inteligencji i doświadczeniu społecznym jednostki w kolejnych okresach życia, stanowiąc ich wypadkową.

Podjmując dalszą refleksję, należy zaznaczyć, że rozwojem moralnym osób z niepełnosprawnością intelektualną kierują takie same mechanizmy jak w populacji ogólnej. Ze względu na ograniczenia poznawcze, problemy przystosowawcze, podatność na sugestie i naśladownictwo oraz występowanie innych czynników ryzyka natury środowiskowej, tempo tego rozwoju jest jednak wolniejsze i zróżnicowane³¹. Większość badań dotyczących rozwoju moralnego niepełnosprawnych ukazuje tym samym zbieżność wyborów wartości dokonywanych przez upośledzonych umysłowo a ogólną populacją młodzieży w podobnym wieku umysłowym³². Zasadniczą rolę odgrywa tu jednak stopień upośledzenia umysłowego – im głębsze upośledzenie, tym niższy poziom rozumowania moralnego. Podkreśla się przy tym, że w sprzyjających warunkach osoby z niepełnosprawnością intelektualną są zdolne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie i pełnienia podstawowych funkcji społecznych zgodnie z oczekiwaniami³³. Dzieci ze środowiska o pozytywnym układzie bodźców stymulujących rozwój uzyskują dużo wyższy

²⁸ I. Obuchowska, *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa 1991, s. 200–201.

²⁹ Zob. R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989, s. 56–57.

³⁰ J. Trempała, D. Czyżewska, op. cit., s. 120–122.

³¹ Zob. R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989, s. 56.

³² Zob. A. Giryński, *Wartości w świecie młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie*, eRBe, Białystok 1996; Z. Dołęga, *Wartościowanie obrazu świata przez młodzież z lekkim upośledzeniem umysłowym*. [w:] *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*, J. Pilecka, S. Olszewski (red.), Oficyna Wydawnicza TexT, Kraków 1999; M. Rorat, *Wartości i poczucie sensu życia młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

³³ A. Giryński, op. cit., s. 34–35.

poziom uspołecznienia. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną niekorzystna sytuacja rodzinna niestety jest częstą przyczyną pogłębiania się istniejących defektów³⁴.

Istotne miejsce w rozważaniach dotyczących przystosowania społecznego niepełnosprawnych intelektualnie, w kontekście ich rozwoju moralnego i przyjmowanych orientacji wartościujących, zajmuje zatem kwestia doświadczeń własnych w interakcjach z szeroko pojętym środowiskiem. Doświadczenia te często wiążą się bowiem ze zjawiskiem stygmatyzowania i stereotypizowania osób niepełnosprawnych przez społeczną widownię³⁵. W ich konsekwencji rozwija się poczucie krzywdy, związane przede wszystkim z odrzuceniem emocjonalnym, wpływające zasadniczo na obraz własny jednostki i jej sposób funkcjonowania w społeczeństwie³⁶. Dochodzi do sytuacji, która zakłóca układ jednostka – otoczenie, powodując stan destabilizacji, tym silniejszy, im bardziej cenionych wartości dotyczy dane wydarzenie³⁷. Pojawia się napięcie emocjonalne i charakterystyczny dla sytuacji utrudnienia niepokój, który może być przyczyną egzystencjalnego kryzysu związanego z własną autokreacją i przyjętym stylem życia, skoncentrowanym wokół istotnych dla jednostki wartości.

Dopełnieniem takiego stanu jest problematyka związana z zaburzeniami procesu samooceny, która u niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim jest najczęściej nieadekwatna, zawyżona i zbieżna w dwóch wymiarach – *ja realnego* i *ja idealnego*³⁸. Przyczyny powyższych prawidłowości wydają się dwojakie. Można się ich dopatrywać w niekorzystnych doświadczeniach społecznych osób upośledzonych, które zawyżonym obrazem siebie kompensują poczucie odrzucenia i społecznej izolacji. Mogą one stanowić także konsekwencje obniżonego krytycyzmu lub mechanizmu redukującego poczucie lęku, który wynika ze świadomości społecznego piętna i doświadczenia bycia innym³⁹.

Uzupełniając, należy ponadto zaznaczyć wyraźny związek między rozwojem moralnym a innymi wymiarami osobowości niepełnosprawnych intelektualnie. Składają się na nią bowiem – oprócz samooceny – między innymi takie cechy jak poczucie kontroli oraz aktywność własna. Wart podkreślenia wydaje się przy tym fakt, że charakter relacji między wymienionymi strukturami osobowości nie ma

³⁴ R. Kościelak, op. cit., s. 58.

³⁵ Zob. T.F. Heatherton et al., *Společna psychologia piętna*, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustowa, E. Szustowa, PWN, Warszawa 2008; E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2007.

³⁶ S. Olszewski, op. cit., s. 38–39.

³⁷ H. Sęk, *Společna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1993, s. 489.

³⁸ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Samoocena dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim jako wyznacznik ich społecznych zachowań* [w:] *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, T. Sołtysiak (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 255–264.

³⁹ Zob. A. Mikrut, *Lęk a samoocena i samoakceptacja uczniów szkoły podstawowej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej”, t. 6, J. Pańczyk (red.), WSPS, Warszawa 1995.

wymiaru zależności linearnej, lecz cyrkularnej: przyjmowany system wartości może oddziaływać na inne struktury osobowości i również być od nich uzależniony⁴⁰.

Osoby upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami, prezentują zdecydowanie bardziej zewnętrzne poczucie kontroli w sytuacjach sukcesów, porażek, jak i w obu tych kategoriach sytuacji łącznie. Częściej oceniają one swoje działania w kategorii porażki, w której wyniku porzucają daną aktywność, co implikuje ich niewielką motywację do podejmowania wszelkich działań własnych⁴¹.

Okazuje się zatem, że zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli *implycite* wiąże się z pewną cechą osób niepełnosprawnych intelektualnie, to jest ich sugestyjnością⁴². Niepełnosprawnych łatwo jest namówić do wszystkiego, jeśli tylko zauważają chwilową korzyść lub przyjemność osłabiającą poczucie porażki i niemożności zaspokojenia swoich potrzeb. Co więcej, cechy, takie jak ograniczenia w myśleniu abstrakcyjnym, obniżona ciekawość, zdolność koncentrowania uwagi zwiększając podatność na sytuacje pokusy, utrudniają zdolność do odkładania gratyfikacji, a co za tym idzie, skłaniają do natychmiastowego realizowania pragnień. Z tego powodu zachowanie niezgodne z przyjętymi wartościami staje się konsekwencją splotu wymienionych czynników natury osobowościowej niepełnosprawnych intelektualnie, sprawiając, że w sytuacjach wystąpienia konfliktu określonych wartości i korzyści jednostka nie powstrzyma się przed ich osiągnięciem. Dzieje się tak mimo internalizacji norm i wartości zgodnych z panującym w społeczeństwie porządkiem normatywnym, przyczyniając się do przyjmowania postaw społecznych⁴³.

Konkludując, brak prawidłowej relacji między jednostką a otoczeniem jest podstawowym czynnikiem utrudniającym i zaburzającym jej prawidłowy rozwój moralny. Fakt ten nabiera szczególnego znaczenia w przypadku niepełnosprawnych intelektualnie, u których mamy do czynienia ze swoistym spiętrzeniem niekorzystnych czynników natury endo- i egzogennej. Kwestią zasadniczą staje się więc problematyka związana z podejmowaniem skutecznych oddziaływań wychowawczych i rewalidacyjnych⁴⁴ w zakresie wychowania moralnego i edukacji aksjologicznej jako specyficznych form stymulujących rozwój moralny jednostki, a przez to ułatwiających jej społeczne przystosowanie.

⁴⁰ Zob. M. John-Borys, A. Kubica, *Ogólne założenia teorii systemów* [w:] *Dorastający w relacjach ze światem*, M. John-Borys (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 9–24.

⁴¹ A. Wojnarska, *Poczucie kontroli u upośledzonych umysłowo – próba oceny trafności diagnostycznej KBPK* [w:] *Problemy pedagogiki specjalnej w badaniach empirycznych*, Z. Sękowska (red.), UMCS, Lublin 1994, s. 49–58.

⁴² H. Borzyszkowska, *Problem niedostosowania społecznego wśród dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* [w:] *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*, H. Kawula, H. Machel (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Gdańsk–Toruń 1994, s. 44.

⁴³ F. Kozaczuk, *Świat wartości młodzieży z symptomem niedostosowania społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 1995, s. 25–26.

⁴⁴ Zob. A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980.

Uwagi końcowe

W podsumowaniu należy wskazać, że kluczowym celem wdrożeniowym, nakreślonym w wyniku dokonanych interpretacji, staje się próba wyznaczenia kierunków dla podejmowania skutecznych oddziaływań wychowawczych, które pozwolą na wspomaganie rozwoju moralnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zakładane rozwiązania uwzględniają oddziaływania w dwóch obszarach. Z jednej strony chodzi o działania ukierunkowane na jednostkę, zmierzające do kształtowania adekwatnej samooceny, wzmocnienia wewnętrznego poczucia kontroli i własnej wartości oraz kształtowania postaw prospołecznych zgodnie z uwewnętrznionym systemem wartości akceptowanych społecznie, gdyż te właśnie elementy struktury osobowości odgrywają ważną rolę w funkcjonowaniu jednostki. W ramach szeroko pojętych oddziaływań w zakresie wychowania moralnego, kierowanych na osoby dotknięte niepełnosprawnością funkcji poznawczych, nie może zabraknąć elementów edukacji aksjologicznej. Edukacja ta winna ukazywać sposoby wspomaganie rozwoju moralnego, budowania własnego systemu wartości i orientacji wartościującej zgodnie z osobistą kreacją, dając przez to umiejętności przekształcania własnych potrzeb i sposobów ich zaspokajania zgodnie z panującym w społeczeństwie porządkiem normatywnym. Zabezpiecza to osoby z niepełnosprawnością umysłową przed podejmowaniem zachowań aspołecznych, gdyż oligofrenia w etiologii przestępczości odgrywa także rolę pewnego czynnika ryzyka⁴⁵. Z drugiej strony w ramach proponowanych działań należy założyć podjęcie interwencji obejmujących społeczne otoczenie w celu dokonania redefinicji istniejących stereotypów dotyczących niepełnosprawności intelektualnej i zmiany obrazu osób niepełnosprawnych dokonywanej nie tylko przez pryzmat jej ograniczeń. Ostatecznie chodzi o stworzenie takich warunków egzystencji, jakie pozwolą wyrównywać określone braki w zakresie możliwości poznawczych i społecznego funkcjonowania upośledzonych umysłowo zgodnie z założeniami interaktywnego modelu rozwoju. W przypadku osób niepełnosprawnych pochodząca z otoczenia pomoc w rozwoju jest bowiem warunkiem nabywania ważnych umiejętności społecznych, zwłaszcza w aspekcie rozumowania moralnego, co uprawomocnia traktowanie problematyki związanej z rozwojem moralnym jako istotnej kategorii pedagogicznej. Dzieje się tak, gdyż wczesne doświadczenia aksjologiczne niepełnosprawnych intelektualnie dostosowane do ich możliwości poznawczych stanowią ważny czynnik zabezpieczający ich przystosowanie społeczne wyrażane w procesie internalizacji aprobowanych w społeczeństwie wartości. Przesądza to o poczuciu ogólnej harmonii w obrębie innych komponentów osobowości, wpływając na poziom życiowego zadowolenia.

⁴⁵ Por. R. Kościelak, op. cit.; B. Hołyst, *Kryminologia*, PWN, Warszawa 1997; J. Błachut, A. Gaerberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Arche, Gdańsk 2001.

Kończąc, warto poczynić jeszcze uwagę dotyczącą perspektywy dalszych analiz. Niniejsze rozważania nie wyczerpują wielu problemów związanych z uwarunkowaniami specyficznych trudności i zaburzeń rozwoju moralnego niepełnosprawnych intelektualnie, pomijając między innymi kwestię sytuacji rodzinnej i edukacyjnej tych osób oraz innych zmiennych osobowościowych, wpływających na internalizację prospołecznego systemu wartości. Problemy te, ze względu na swoją złożoność, wymagają osobnych opracowań opartych na badaniach empirycznych, potwierdzając szeroki kontekst interpretacyjny omawianej kategorii. Uchwycenie kwestii związanej z uwarunkowaniami wychowania moralnego osób z niepełnosprawnością intelektualną nakreśla jednak pewien ogólny kierunek diagnostyczny i interpretacyjny, tym istotniejszy, gdy zwrócimy uwagę na fakt, że dotychczasowe badania nad systemem wartości czy szerzej – dojrzałości aksjologicznej – koncentrowały się przede wszystkim na osobach o prawidłowym rozwoju intelektualnym, w mniejszym zakresie obejmując osoby z niepełnosprawnością intelektualną⁴⁶.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Bieszczad B., *Kategorie wiedzy o wychowaniu – wstęp do problematyki* [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), Wers, Bydgoszcz 2008.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 2001.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Arche, Gdańsk 2001.
- Borzyszkowska H., *Problem niedostosowania społecznego wśród dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* [w:] *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*, H. Kawula, H. Machel (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Gdańsk–Toruń 1994.
- Brozi K.J., *Antropologia wartości*, UMCS, Lublin 1994.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2007.
- Cichoń W., *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Dołęga Z., *Wartościowanie obrazu świata przez młodzież z lekkim upośledzeniem umysłowym*. [w:] *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*, J. Pilecka, S. Olszewski (red.), Oficyna Wydawnicza Text, Kraków 1999.
- Giryński A., *Wartości w świecie młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie*, eRBe, Białystok 1996.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E., *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Żak, Warszawa 1997.

⁴⁶ Por. A. Giryński, op. cit.

- Heatherston T.F., Kleck R.E., Hebl M.R., Hull J.G., *Społeczna psychologia piętna*, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustowa, E. Szustowa, PWN, Warszawa 2008.
- Hoffman L., *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.
- Hołyst B., *Kryminologia*, PWN, Warszawa 1997.
- Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Samoocena dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim jako wyznacznik ich społecznych zachowań [w:] Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, T. Sołtysiak (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- John-Borys M., Kubica A., *Ogólne założenia teorii systemów [w:] Dorastający w relacjach ze światem*, M. John-Borys (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Kościelak R., *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989.
- Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995.
- Kozaczuk F., *Świat wartości młodzieży z symptomem niedostosowania społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 1995.
- Kozaczuk F., *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykolejenia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Marczuk S., *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
- Masztalski J., *Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania*, „Chowanna” 2008, nr 1, s. 131–141.
- Mikrut A., *Lęk a samoocena i samoakceptacja uczniów szkoły podstawowej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej”, t. 6, J. Pańczyk (red.), WSPS, Warszawa 1995.
- Mirski A., *Rozwój moralny. Podstawowe kierunki poszukiwań w dziedzinie rozwoju moralnego [w:] Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980.
- Obuchowska I., *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim [w:] Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa 1991.
- Orientacje społeczne jako element mentalności*, J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), Nakom, Poznań 1990.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania [w:] Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.
- Rorat M., *Wartości i poczucie sensu życia młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji [w:] Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Impuls, Kraków 1995.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 2007.
- Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1993.
- Trempała J., Czyżowska D., *Rozwój moralny [w:] Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2008.

- Wojnarska A., *Poczucie kontroli u upośledzonych umysłowo – próba oceny trafności diagnostycznej KBPK* [w:] *Problemy pedagogiki specjalnej w badaniach empirycznych*, Z. Sękowska (red.), UMCS, Lublin 1994.
- Wrońska K., *Osoba i wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Wysoka E., *System wartości i orientacje wartościujące preferowane przez młodzież*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 4, s. 123–145.
- Żurkowski B., *Wychowanie do wyboru wartości* [w:] *Wychowanie personalistyczne*, F. Adamski (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.